

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

СТОЙКА ЙОРДАНОВА ЧАКЪРОВА

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертация на тема:

Развиване на комуникативната компетентност на ученици чрез проектно ориентирано обучение по български език

за придобиване на образователната и научна степен „доктор“ в област на висше образование 1. Педагогически науки, професионално направление 1.3. Педагогика на обучението по ... (методика на обучението по български език)

**Научен ръководител:
проф. д-р Татяна Ангелова**

София, 2023

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТЕКСТ

УВОД

1. ГЛАВА Дизайн на дисертационното изследване

- 1.1. Предмет на методическото изследване
- 1.2. Изследователски въпрос
- 1.3. Хипотеза – вероятен отговор на изследователския въпрос
- 1.4. Целева група участници в изследването
- 1.5. Цел и задачи на дисертационното изследване
- 1.6. Изследователски процедури

2. ГЛАВА Теоретични постановки и схващания, необходими за осъществяване на изследването

2.1. Понятието за комуникативна компетентност

2.1.1. Компоненти на комуникативната компетентност

2.1.2. Понятието за стратегийна компетентност като елемент на комуникативната компетентност

- 2.2. Същност на понятието за грамотност. Концепции за грамотност
- 2.3. Съпоставка между концепцията за грамотност и концепцията за компетентност. Отношение между функционална грамотност и комуникативна компетентност
- 2.4. Ключовите компетентности като елемент от учебното съдържание в учебната документация по български език в гимназиалния етап на образование
- 2.5. Развиване на комуникативната компетентност във връзка с дигиталната и гражданската компетентност в контекста на обучението по български език

3. ГЛАВА Опитно проектно ориентирано обучение в условия на автентична комуникация

3.1. Същност на конструктивизма

3.1.1. Конструктивизмът във философията

3.1.2. Конструктивизмът в психологията

3.1.3. Конструктивизмът като образователна философия

3.2. Проектно ориентирано обучение – същност, функции в обучението по български език, терминологична полисемия

3.2.1. Методът на проектите

3.2.2. Проектно ориентирано, проектно базирано и проблемно базирано обучение

3.2.3. Проектно ориентираното обучение по български език като метод

3.2.4. Проектно базирано обучение по български език

3.2.5. Проблемно базирано обучение по български език

3.2.6. Изводи

4. ГЛАВА: Съдържателни и функционални особености на опитното проектно ориентираното обучение български език

4.1. Описание на проект „Мечтаната дреха“. Модел за развиване на комуникативната компетентност на учениците от първи и втори гимназиален етап чрез проектно ориентирано обучение

4.2. Отношение на проектно ориентираното обучение към учебните програми по български език в гимназиален етап

4.3. Методически модел за развиване на комуникативна, гражданска, дигитална компетентности чрез работа по проект в рамките на обучението по български език в 12. клас

4.4. Проучване на резултатността от проектно ориентираното обучение

4.5. Измерване на мотивацията за учене и участие в проектна дейност и равнището на усъвършенстване на комуникативната компетентност при проведеното проектно ориентирано обучение

ИЗВОДИ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....

ПРИНОСИ.....

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА.....

БИБЛИОГРАФИЯ.....

ПРИЛОЖЕНИЯ

Дисертацията съдържа:

Обем: 327 стр. (213 стр. текст, 114 приложения)

Литература: 81 източници

46 заглавия на български език;

11 документа

24 заглавия на английски език и руски език;

Таблицы: 4

Фигури: 22

Защитата на дисертационния труд ще се състои на от часа в залана СУ „Св. Климент Охридски“ на открито заседание на избраното Специализирано научно жури.

УВОД

Обучението по български език, както е известно, винаги е във фокуса на общественото внимание. Натоварено е с особени очаквания поради значението, което езикът и общуването имат за успешната себеизява на личността във всички сфери на живота. Това се отнася и за овладяването на знанията за системата на езика, и за нивото на комуникативна компетентност, което постигат учениците. Съвременното обучение по български език е ориентирано към изграждане на умение да се практикува пълноценно езикът, да се формират работещи модели за речево поведение, т.е. да се развива комуникативната компетентност у учениците. Според А. Петров обучението по български език е в състояние на преход, в при което стари и нови образователни модели се проявяват паралелно и „този „преходен“ период е начална фаза на нов образователен фенотип с наименование комуникативно ориентирано обучение по български език“¹. Как да се реализира комуникативно ориентирано обучение в рамките на учебните занятия, е методическо предизвикателство, решението на което е свързано с прилагане на нови модели на преподаване и учене. Нужно е те да се съобразяват и с реалните ограничения, които задава самата образователна система – броя часове, големия обем теоретични знания, формалните (вече установени) отношения и еднотипна комуникация в училище, разликите във фоновите знания и мотивация за учене на учениците и др.

Преподавателският опит ни насочва към изследване на методически модели, при които комуникативната компетентност се усъвършенства в условия на автентично общуване в рамките на проектно обучение. Така едновременно с работата върху езиковата компетентност на учениците се добавя и възможност за усъвършенстване на социолингвистичната, дискурсна и най-вече – стратегийната компетентност (четирите елемента на комуникативната компетентност). Според нас добър обучителен потенциал притежава проектно ориентираното обучение – твърдението е следствие от работата ни по междудисциплинарен проект, наречен „Мечтаната дреха“.

Дисертационното изследване е насочено към обосноваване потенциала на проектно ориентираното обучение като метод за развиване на комуникативната компетентност на учениците в първия и втория гимназиален етап, в контекста на

¹ Петров, А. (2012). Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас), С.: Булвест 2000, с.70 – 71.

обучението по български език. Конструиран е методически модел на проектно ориентирано обучение като вариант на комуникативно ориентирано обучение в рамките на компетентностния подход.

Тъй като в методическата литература, а и в различни документи в образователната система се наблюдава известна неяснота при употребата на понятието за компетентност и видовете ключови компетентности, при употребата на понятието за грамотност, както и известна полисемия при използване на понятията „проектно ориентирано“ и „проектно базирано обучение“, подлагаме на анализ тези понятия. За целите на дисертацията е изведена работна дефиниция за комуникативна компетентност, посочени са елементите ѝ и е анализирано отношението ѝ към други компетентности и към разбирането за грамотност.

Анализиран е конструктивизмът като изходна концепция, върху която се основава съдържаните и разбирането на посочените по-горе понятия и методи в образованието. Проследено е конструктивисткото разбиране по някои важни за обучението въпроси в областта на философията, психологията и образованието, за да се очертае контекстът, в който се реализира проектно ориентираното обучение. Дефинирано е понятието за проектно ориентирано обучение и е разграничено от понятието за проектно базирано обучение.

За целта са конструирани собствени модели, основани на схващането за проектно ориентирано и проектно базирано обучение и отделните съставки на проектно ориентираното и проектно базираното обучение. Двата вида проектна дейност са сравнени по съдържание, структура и по потенциал във връзка с развиването на комуникативната компетентност в обучението по български език. Методическият модел за проектно ориентирано обучение е фокусиран върху развиването на комуникативната компетентност чрез автентично общуване в реални социални условия. Той е и модел за изграждане на междупредметни връзки с професионалното образование. Във връзка с развитието на комуникативната компетентност е осъществено изследване на резултатността от проведено проектно ориентирано обучение по предложения модел. С изследователска цел е измерена мотивацията за учене и участие в проектна дейност като следствие на реализираното проектно ориентирано обучение по посочения модел.

Анализираният проект „Мечтаната дреха“ се осъществява в Професионална гимназия по облекло „Княгиня Мария Луиза“, гр. София в продължение на седем години.

Реализира се в различни форми – като съпътстващ обучението по български език проект или по-често, в рамките на извънкласна дейност (клуб по интереси). Проектът е ръководен от двама учители – един по български език и литература и друг по професионална подготовка (моден дизайн). Идеята за междудисциплинарен проект, обвързващ родноезиковото и професионалното обучение, е на учителите, които видяха в дрехата и облеклото продуктивна отправна точка, обвързваща развиване на комуникативните и професионалните умения на учениците в един цялостен проектен процес. Проектът предполага да се разгръщат различни аспекти на комуникацията като: прилагане на придобити в обучението знания и умения; съгласуване на идеи и решения в екипа; способност да се организира ефективна комуникативна стратегия за постигане на конкретна цел; средство за насърчаване на преодоляването на бариерите в общуването; възможност да се овладява професионалният език, да се разбира комуникативната функция на дрехата и др.

Най-общо дейностите, които е нужно да изпълнят учениците по конкретния проект, най-често са свързани с автентично общуване и са следните: осъществяване на връзка с различни институции; съвместно изработване на модели на тоалетите, подбор на материали, ушиване на тоалети; търсене на спонсори (учениците общуват чрез имейли или по телефона с представители на фирми); организиране на благотворително модно ревю, за да се осигурят средства за обучителни курсове; осъществяване на връзка с известни български дизайнери, които да представят колекциите си в ревюто, изготвяне на сценарий за събитието и т.н. Участието във всички тези дейности предизвиква според нас положителни промени в личността на учениците (в зависимост от това колко активно са участвали): в психологически, социален, аксиологичен план, и оказва значим ефект върху комуникативната компетентност, особено върху стратегийния ѝ компонент и въобще върху себеусещането им като компетентни да се справят в комуникативна или друга ситуация.

Значимост и актуалност на изследвания проблем за проектно ориентираното обучение по български език

Проблемът за намиране на работещи педагогически модели за прилагане на компетентностния подход в образованието, в това число и реализиране на комуникативно-речевия подход в обучението по български език, продължава да е актуален. Образователната система все още търси ефективни методи и подходи, за да

постигне в достатъчна степен заложените образователни цели, особено в хуманитарното образование.

Насочваме вниманието си към изследване на образователните възможности на проектно ориентираното обучение, защото според нас то може да осигури пространство за един (донякъде) отсъстващ сегмент в образованието – пространство за пренос на наученото в училище в реален житейски контекст: когато ученикът се изправя пред реален проблем (житейски, социален), който е нужно да реши. Ако в професионалното образование са предвидени специални учебни дисциплини за прилагане на знания и умения (учебни практики, производствени практики и т.н.), при общообразователните предмети учителят трябва да търси методи на преподаване, посредством които да осигури това прилагане в крайно ограниченото учебно време, с което разполага¹. Смятаме, че именно в автентичните взаимодействия със средата може да се осъществи превръщането на знанията и уменията в реална компетентност – както комуникативна, така и социокултурна, гражданска и т.н. За нас в съдържанието на понятието компетентност (от лат. *competare* – „способен на (за) нещо“) иманентно присъства и следният смислов аспект: да можеш да приложиш знанията и уменията си, за да реализираш успешно дадена цел в различни условия, с различни хора, при различни обстоятелства.

Затова за нас е значим проблемът за намиране на обучителни модели, при които езикът да се практикува, т.е. автентично обучение по български език, в което да се овладява езикът в процеса на неговата употреба, например при работа върху проект и като резултат от групова работа по време на проекта. Това според нас е и образователният контекст, в който цялостно може да се реализира компетентностният подход и конкретно в обучението по български език: „Не може да се вникне в природата на езика, без да се проучат връзките му със същността на човека, със съзнанието, мисленето, културата, дейността му“².

В педагогическата ни практика сме виждали разнообразни примери за проектна дейност, които обаче се отличават помежду си твърде много: по образователни цели, организация, сложност, времетраене, образователен потенциал и т.н. Затова ни се видя нужно да се опитаме да направим най-общо разграничение на типовете проекти,

² Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система. Второ преработено издание*. София: Сиела, с. 44.

използвани в образованието. Още повече, че в методическата литература функционират два термина за означаване на проектна дейност: „проектно ориентирано“ и „проектно базирано обучение“, без да има диференциране в съдържанието им. Затова приемаме, че под *проектно ориентирано обучение* ще разбираме педагогически метод, насочен към реализирането на автентичен проект, надхвърлящ (не задължително обвързан) с учебното съдържание по учебните предмети и ориентиран към дейности и цели, извършвани извън училище, в реална социални условия.

Под *проектно базираното обучение* ще разбираме възлагането на проекти, пряко свързани с учебното съдържание. Характерно за тях е, че са насочени към реализирането на педагогическа цел, свързана с прилагането на знания и умения по конкретен учебен предмет; възлаганите проекти са по-конкретни, с по-кратък срок за реализация и се осъществяват обикновено в рамките на заниманията в класа.

Сравнението, което правим между двата варианта на проектно обучение, ни насочва към извода, че за формиране на комуникативната компетентност по-подходящи условия предоставя проектно ориентираното обучение заради автентичния характер на проекта, заради възможността за реални социални взаимодействия, защото общуването в училище, независимо какви педагогически методи се прилагат, остава до голяма степен формализирано (участниците са едни и същи, те се познават и имат вече установени форми на общуване, ситуацията и ролите са вече зададени: ученик – учител, ученик – ученик).

Проектно ориентираното обучение за нас е надежден подход за езиковото обучение, защото задава допълнителна мотивация за учене на езика чрез автентичния контекст, който задава проектът, формира нагласа за търсене на варианти за справяне с комуникативни и други затруднения. Познаването на системата на езика е основата, върху която се изгражда комуникативната компетентност, но тя не се изчерпва с уменията за речево поведение, а включва и неезиковите елементи в процеса на общуването. За да се реализира смисълът на понятието за *компетентност*, е нужен реален опит, т.е. дейностите да се извършват поради каузалната им необходимост, а не съобразно изкуствено създаден педагогически контекст, в който резултатността от учебната дейност се обективира с поставяне на оценка на ученика (често тя е и водещият мотив за учене). При проектно ориентираното обучение постиженията на учениците се измерват чрез успешното реализиране на дейностите по проекта и във възможността

работата по проекта да бъде продължена със следващата дейност, за да се постигне удовлетворяващ за участниците резултат.

1.1. Предмет на методическото изследване

Предмет на методическото изследване са функциите на проектно ориентираното обучение като метод за формиране на комуникативната компетентност чрез обучението по български език в двата гимназиални етапа. За основа на изследването служи реализиран междудисциплинарен проект, предлагащ автентична комуникация в реални социални условия и осъществяващ се в такива условия. Тъй като се изхожда от ключовата роля на мотивацията в общуването и в ученето, се изследва и влиянието на осъщественото проектно ориентираното обучение върху мотивацията за учене на учениците участници и ролята му за цялостното им познавателно и речево развитие.

1.2. Изследователски въпрос

Какви функции има проектно ориентираното обучение по български език за постигане на комуникативна компетентност от ученици на професионална гимназия (в гимназиалните етапи) в периода 10 – 12. клас?

Изследователският въпрос се декомпозира на следните два подвъпроса:

- Как работата по проекти, надхвърлящи образователната институция и поставящи ученика в реални социални отношения (напр. с институции, фирми, медии и др.), в които езикът се явява инструмент за постигане на конкретни цели, усъвършенства комуникативната компетентност и речевото поведение на учениците участници?
- Как участието в проектни дейности, осъществени в реален социален контекст, повлиява върху личността на ученика в психологически, морален, социален и културен план?

1.3. Хипотеза

Чрез работа по проекти, поставящи ученика в реални социални отношения, се подобряват комуникативните умения, мотивацията за учене, потребността за личностна

изява, уменията за целеполагане и планиране, за работа в екип на учениците от целевата група.

Микрохипотези:

- Учениците от целевата група с дефицити в комуникативно-речевата компетентност и езиковата подготовка са стимулирани да постигат по-високи учебни резултати;
- В автентичното общуване учениците от целевата група изработват собствени комуникативни стратегии, включвайки невербални средства, за да компенсират затруднения или срывове в общуването или за да постигнат комуникативните си цели;
- Проектно ориентираното обучение допринася за формирането на ключовите компетентности у учениците от целевата група;
- Проектно ориентираното обучение допринася за способността на учениците от целевата група да планират и организират проектни дейности и да работят в екип;
- Могат да се наблюдават личностни промени учениците от целевата група по отношение на мотивацията за общуване, за споделяне, за изразяване и себеизразяване;
- У учениците участници се наблюдават положителни промени в самооценката, мотивацията за учене и себеразвитие, способността за решаването на проблеми, поемането на отговорности и др.;
- Променя се ценностната ориентация на учениците от целевата група.

1.4. Целева група участници в изследването

Целева група на изследването са ученици от първи и втори гимназиален етап в Професионалната гимназия по облекло „Княгиня Мария Луиза“, град София. Проектът се реализира в период от седем години, като през отделните учебни години в него се включват различен брой ученици от 8. до 12. клас. Проведеното проучване на резултатността от проектно ориентирано обучение е за период от една учебна година (2022 – 2023 г.), като броят на изследваните лица е 28 ученици от 8. – 12. клас, включили се в проекта.

1.5. Цел и задачи на дисертационното изследване

За целите на изследването се анализират теоретични постановки и схващания, необходими за осъществяване му. Сред тях по-важни са постановките за: компетентностния подход в обучението, комуникативно ориентираното обучение по български език, семиотичните идеи относно дрехата като знак в контекста на проектно ориентираното обучение по български език. Към тези постановки се използва адекватен терминологичен апарат, в който ключови понятия са „конструктивизъм“ (разбиран като образователна философия), „ключови компетентности“, „комуникативна компетентност“, „грамотност“, „дигитална и гражданска компетентност“, „проектно ориентирано обучение“.

Цел на изследването:

Да се изследват образователните възможности на проектно ориентираното обучение по български език в двата гимназиални етапа и тяхната реализация за усъвършенстване на комуникативната компетентност на обучаваните от целевата група, и свързаните с нея дигитална и гражданска компетентност, както и да се проучи влиянието на този тип обучение върху мотивацията на учениците за учене, за личностна изява.

Задачи на научното изследване, произтичащи от целта:

- Да се направи анализ на теоретичните постановки и състоянието на проблема по отношение на комуникативно ориентираното обучение по български език в гимназиалния етап на обучение;
- Да се анализира понятието за комуникативна компетентност и отношението ѝ към другите компетентности и понятието за грамотност в системата на образованието, като се свърже с изследвания проблем;
- Да се анализира проектният метод в образованието, да се идентифицират два методически модела: проектно ориентирано и проектно базирано обучение (по български език);
- Да се опишат спецификата, функциите и методическите характеристики на проектно ориентираното обучение и да се сравни с проектно базираното и проблемно базираното обучение;
- Да се конструира методически модел за:
 - проектно ориентирано обучение: описание на автентичен проект и наблюденията при реализирането му в учебна среда за нуждите на гимназиалния етап;

- проектно базирано обучение по български език в гимназиалния етап;
 - проблемно базирано обучение в гимназиалния етап.
- Да се изследва какво от учебното съдържание по български език в учебните програми (8. – 12.клас) може да се преподава чрез проектно ориентирано обучение. И обратно, в хода на опитното обучение да се проучи как то стимулира включването на теми от учебното съдържание, които позволяват интегриране на по-широк кръг от компетентности.
 - Да се конструира обучаващ експеримент, който включва входно и изходно ниво на комуникативна компетентност на учениците от целевата група.
 - Да се анализират и обобщят резултатите от осъществения експеримент с проектно ориентирано обучение чрез проведено изследване на комуникативни умения и нагласи за участие в проектни дейности в началото и в края на проекта;
 - Да се проучи влиянието на опитното обучение чрез въпросници върху нагласите, готовността за участие в проекти и мотивацията за учене на участниците в обучаващия експеримент.
 - Да се идентифицират благоприятни условия за прилагане на проектно ориентирано обучение за усъвършенстване на комуникативната и други, свързани с нея компетентности (гражданска, дигитална) в обучението по български език в гимназиален етап.

1.6. Изследователски процедури

Изследователските процедури в дисертационния текст са адекватни на поставените цели и задачи. Използван е *методът на теоретичното обобщение*, анализирани са различни източници на информация и са изведени основни понятия, отнасящи се към темата на текста. Направен е опит за систематизация на използвания понятиен апарат, като изследването започва от философските и психологическите постановки на *конструктивизма* и функционирането му като образователна философия, очертаващи основните принципи и разбирания за естеството на образователния процес. Във връзка с тях са анализирани образователните документи и заложените там понятия, подходи и цели на обучението и конкретно в обучението по български език. С оглед реализиране на заложените в документите образователни цели при обучението по български език е изведено понятието за *комуникативна компетентност* и сродните му понятия. Съобразно философските и образователните постановки е разгледан *методът*

на проектите. Посочени са основните му характеристики и са изведени два вида проектни дейности – *проектно ориентирано* и *проектно базирано обучение*.

В рамките на една учебна година е методически планирано и проведено *опитно проектно ориентирано обучение*. Резултатът от влиянието на работата чрез проекти върху учениците е установен чрез *модел за оценяване на резултатността от осъществено обучение*, като се посочва състоянието в началото и в края на процеса. Този резултат се проучва чрез специално създаден за целта езиков тест, идентичен в началото и в края на обучението, състоящ се от задачи, целящи да установят равнището на уменията за работа по проект и способностите да се създаде писмен текст с предварително поставена комуникативна задача.

В съответствие с поставените изследователски задачи за проучване на мотивацията за учене и за включване в проектни дейности на учениците участници е проведено изследване, при което се проследява наличието или отсъствието на промяна в посочената мотивация. За целта се използва специално създадена *анкета*, която е предоставена на учениците в началото и в края на обучението.

СТРУКТУРА И СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Структурата на дисертационния текст отразява логиката на осъщественото изследване: анализ на теоретичните виждания и концепции, регистриране на състоянието на проблема в практиката на обучение, разработване на система от методически модели за реализиране на комуникативно ориентирано обучение и прилагане на компетентностния подход в образованието, провеждане на изследване, анализ и обобщение на резултатите от проведено експериментално обучение. Дисертационният труд е в обем от 327 страници, като съдържанието е структурирано в увод, четири глави, изводи и заключение, следвани от списък на използваните източници и две приложения в обем от 114 страници.

КРАТКО ИЗЛОЖЕНИЕ НА СЪДЪРЖАНИЕТО НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

В УВОДА се аргументира изборът на темата на дисертационния труд, както и значимостта и актуалността на изследвания проблем за проектно ориентираното обучение.

В ПЪРВАТА ГЛАВА: Дизайн на дисертационното изследване – се определя предметът на изследване, формулирани са изследователски въпроси и хипотезата, както и произтичащите от тях цели и задачи на изследването, посочени са използваните изследователски процедури.

ВЪВ ВТОРАТА ГЛАВА: Теоретични постановки и схващания, необходими за осъществяване на изследването – се представят, анализират и съпоставят теоретични постановки, свързани с понятието за комуникативна компетентност и функционирането на това понятие като елемент от учебното съдържание в учебната документация по български език в гимназиалните етапи на образование.

За нуждите на дисертационното изследване се проучват и експлицират отношенията между такива понятия като комуникативна компетентност, функционална грамотност и връзката им с дигиталната, гражданската и други ключови компетентности.

Анализираме понятието за комуникативната компетентност и съставките му – езикова, дискурсна, социолингвистична и стратегийна, и възможностите за развиването ѝ в контекста на обучението по български език. Обръщаме внимание на понятието за стратегийна компетентност, тъй като то е в периферията на вниманието в родноезиковото обучение, но ни се струва важен елемент на комуникативната компетентност.

Многофункционалността на езика (способността му да определя, оценява, изразява, споделя, да организира и създава) задава фундаменталната му роля и като инструмент на познанието, и като средство за комуникация, и като отделно битие.

В първата глава се очертават тенденциите в съвременното обучение по български език, свързани с постепенното изместване на фокуса от усвояване на системата на езика към развиване на функционалните аспекти на комуникацията. Системно-структурният подход в обучението губи доминираща роля и все по-голям превес се дава на **комуникативно-речевия подход**. Комуникативно-речевият подход изисква пределно доближаване на ситуацията на общуване в клас до житейските ситуации, очаква се да се познават добре основните речеви дейности – слушане, четене, писане говорене, което предполага в часовете да има активни диалози, дискусии, които едновременно да са съобразени с учебното съдържание и да са насочени към постигане на цели на обучението по български език. За да се означи тази нагласа като цел на обучението по български език, се залага и формирането на **комуникативна компетентност**.

Въпрос, който си поставяме, е развиването на какви компетентности са основни за езиковото обучение – набор от компетентности, които позволяват пълноценно участие на личността в различни социални практики (битова, научна, медийна и т.н.). Следва и въпросът за подходящите методи на преподаване, когато сред очакваните резултати от обучението по български език са: учениците да притежават знания за езика, общуването, възприемането и създаването на дискурс, да осмислят отношението между хората с различни ценности, да умеят да управляват общуването съобразно целите си.

Комуникативният подход, като методологична рамка, предполага учебният процес да има формата на общуване и обмяна на идеи. Чрез различни речевы дейности педагогическото взаимодействие цели да активизира личния опит на обучаваните, да дава комуникативни модели и модели на езиково и неезиково поведение в различни ситуации на общуване, да се даде възможност да се наблюдават различни изяви на писменото и устното общуване като материал за рефлексия и саморефлексия върху комуникативното поведение. Стремeжът е участниците да самокоригират речевите си продукти, да откриват стратегии за успешна комуникация съобразно собствените си качества, умения и разбирания. Смятаме, че за целта учебното съдържание и прилаганите методи на преподаване е нужно да се съобразят с нуждите и интересите на учениците и обучението да се организира около реални речевы ситуации. Като пример за работещи методи на преподаване в рамките на комуникативния подход могат да се посочат дискусиите, решаването на казуси, методът на проектите и др.

Проследява се историята на развитието на понятието за комуникативна компетентност, различните аспекти на съдържанието и структурата му в теориите на водещи изследователи – Д. Хаймс, Н. Чомски, М. Кънали, М. Суейн, Ян ван Ек и др. Формулирана е работна дефиниция за понятието комуникативна компетентност и се посочват компонентите му. За целите на изложението понятието **комуникативна компетентност** се разбира като *способност да се организира речева дейност, адекватна на ситуацията на общуване, в нейния продуктивен вид, умението да се свързват езиковите средства с конкретна сфера и ситуация на общуване, както и с условията и целите на комуникацията. Понятието комуникативна компетентност се приема за родово, съставено от четири компонента: езикова компетентност, социолингвистична компетентност, дискурсна компетентност и стратегийна компетентност, като се отчита влиянието на невербалните средства за резултатността на общуването.*

Извеждат се четири основни компонента на комуникативната компетентност и техните основни характеристики (следва се моделът на М. Кънали): *езикова компетентност, социолингвистична компетентност, дискурсна компетентност, стратегийна компетентност.*

Поставя се акцент върху понятието *стратегийна компетентност*, чието съдържание се отнася до резултатността на общуване и способността да се компенсират затруднения в комуникацията, като се използват езикови и неезикови средства. То включва психологически, социокултурни, семиотични, когнитивни, лингвистични и др. елементи в общуването, организирани като реакция, *цялостно поведение* на личността за постигане на определена комуникативна цел. В обучението по български език не се отделя достатъчно внимание на формирането на стратегийната компетентност, затова ни се струва нужно да се използват допълнителни обучителни методи, които да способстват за пълноценното развиване на този аспект на комуникативната компетентност.

Комуникацията като цялостен процес на обмяна на информация и взаимодействие не може да се разбира само като речева дейност, защото значението на невербалните знаци в една комуникативна ситуация може да бъде дори по-голямо от това на езиковите такива. Следователно невербалните аспекти на комуникацията не могат да бъдат отделени или пренебрегвани. Затова разглеждаме ролята на невербалните знаци в общуването в контекста на психологията, реториката и семиотиката.

Комуникативно ориентираното обучение създава условия за осъществяване на междупредметни връзки, чрез които може да се „преподрежда контекстът“, в който езикът и общуването да трансформират информация и смисъл от една в друга област на познанието. Пример за това можем да е взаимодействието между езиковото и професионалното обучение (в случая обучението по моден дизайн на учениците участници в проекта). В обучението на професионални модни дизайнери е добре да се обърне внимание на модата като семиотичната система и нейната връзката с езика. От една страна, дрехата може да се приеме като елемент на комуникацията – семиотичен знак, а от друга, семантичното ниво на дрехата се изразява тъкмо в езика. В „Системата на модата“ Ролан Барт анализира дрехата в три различни проявления, т.е в три структури: „едната технологична, другата иконична и трета словесна“³ (първата е самата дреха; втората е дреха-образ – снимка в списание или рисунка; а третата е описаната чрез език

³ Барт, Р. (2005). *Системата на модата*. София: АГАТА-А

– например в статия). Според Р. Барт езикът на модата е „сврѣхкод“, който, наложен върху самата дреха, я превръща в означаваща система, т.е. придава ѝ смисъл. Той използва опозицията между езика и речта, въведена от Сосюр, за да опише отношението между дрехата и облеклото.

Описанието на дрехата (напр. идеята на дизайнера при представянето на дреха) чрез езика е една от задачите пред професионалните дизайнери, другата е разбирането на семиотичната природа и комуникативната функция на облеклото. Като невербален знак облеклото е носител на информация за носещия го и може да бъде превърнато в контролирано от него послание, част от стратегия за постигане на комуникативна цел. Стратегийната компетентност е сложен комплекс от знания, представи, умения и поведение, които субективно се организират като действие за преодоляване на затруднения и постигане на цел.

Във връзка с изясняването на понятието комуникативна компетентност се анализират теоретични постановки, свързани с понятието за грамотността, съдържанието му и основните му съставки: езикова грамотност, базисна грамотност, грамотност по четене, функционална грамотност, мултифункционална грамотност.

Концепцията за грамотността е предмет на анализи и изследване, защото тя се възприема като ключово в новата парадигма на съвременното образование и развиването ѝ води до промени в нормативните документи, целите, очакваните резултати, методите и подходите на преподаване в българското образование.

Направена е съпоставка между *концепцията за грамотност* и *концепцията за комуникативна компетентност*. За да изясним същността и обхвата на понятието компетентност и в частност на комуникативната компетентност, тя бива съпоставена с най-близката по съдържание понятийна система – тази на грамотността. Опитаме да разграничим двете системи и да обобщим подхода, чрез който те функционират в синтез. При нормативните документи в образователната ни система се наблюдава известна семантична полисемия при употребата на понятията компетентност и грамотност, особено във връзка с техните разновидности и отношения, което може да подведе учителя като адресат. Затова извеждаме основни прилики и съответно разлики в двете концепции, като правим извода, че от гледна точка на практиката на преподаване синонимната употреба на двете понятия е неприемлива.

Компоненти на комуникативната компетентности	Знания	Умения
Езикова компетентност	за граматиката на езика, за книжовните му норми, знания за езиковите единици	за правилно построяване на изрази умение за лингвистичен анализ умения за откриване и редактиране на езикови грешки
Социолингвистична компетентност	за това кои езикови средства са подходящи в различни речеви ситуации и за кои речеви общности	езикът да се използва уместно в различни социални контексти
Дискурсна компетентност	за надизреченските единици и типовете текст в различни ситуации на общуване и средствата за изграждане им	за създаване и възприемане на устен и писмен дискурс с кохезия и кохерентност и да е подчинен на различни жанрови форми
Стратегийна компетентност	знания за цялостния процес на комуникацията; за пречки и дефицити в процеса на общуване	да се преодоляват прекъсвания и бариери в общуването чрез използването на вербални и невербални комуникативни стратегии

Схема 1. Компоненти на комуникативната компетентност

Видове грамотност	Същност
Мултифункционална грамотност	умения да се извлича информация от текстове, които се разменят чрез различни медии; компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация в мултимодални текстове.
Функционална грамотност	способността за четене и писане на по-високо равнище от предходното; позволява пълноценно професионално и социално развитие на личността и ефективно участие в групата, към която принадлежи, в обществения живот, в професионалната сфера.
Базисна грамотност	владееене на книжовни норми и уместна употреба на езика в даден контекст.

Схема 2. Отношение между видовете грамотност според Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотност

Допускаме, че понятията в системата на грамотността са разположени йерархично и се овладяват поетапно в образованието, а видовете ключови компетентности се разполагат хоризонтално, съдържателно си взаимодействат и се овладяват едновременно, като всеки учебен предмет се фокусира върху развитието на определена компетентност, като използва ресурсите на другите компетентности в зависимост от контекста на конкретен педагогически дискурс.

Концепцията за ключовите компетентности има по-общ характер от тази за грамотността, тъй като покрива по-широк кръг от знания, умения и нагласи. Тя е изведена и като основен подход в съвременното образование (компетентностен подход) и формирането на компетентностите се приема като крайна цел на образованието по всички учебни предмети. Грамотността е фокусирана по-скоро върху знания за езика и умения да се употребява уместно той, както и базисни умения за овладяването и използването на знания и умения от други научни сфери и за решаване на казуси от реалността.

В първата глава е направен анализ на различни документи в системата на образованието: ДОС⁴, УП⁵ по БЕ⁶, Закон за предучилищното и училищното образование, Европейска референтна рамка за ключови компетентности и др.

Когато се говори за компетентности в образователната ни система, най-често те се разбират като динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение и са „ключови“ за личностното, социалното и професионалното развитие на всеки ученик. Концепцията за **ключовите компетентности** е залегнала в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) и общообразователната подготовка е пряко обвързана с развиването на осемте ключови компетентности от Европейска референтна рамка за ключови компетентности, като е изведена и девета – умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт:

Ключови компетентности според ДОС, УП	Европейска референтна рамка за ключови компетентности
--	--

⁴ Държавни образователни стандарти.

⁵ Учебна програма.

⁶ Български език.

1. Компетентности в областта на българския език (в ресурсите на МОН се използва изразът езикови компетентности)	1. Езикова грамотност;
2. Умения за общуване на чужди езици (в ресурсите на МОН се използва изразът комуникативни компетентности)	2. Многоезикова компетентност
3. Математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите	3. Математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството
4. Дигитална компетентност	4. Цифрова компетентност
5. Умения за учене	5. Личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене
6. Социални и граждански компетентности	6. Гражданска компетентност
7. Инициативност и предприемчивост	7. Предприемаческа компетентност
8. Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество	8. Компетентност за културна осведоменост и изява
9. Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт	

Схема.3. Отношение между ключови компетентности в нормативните документи в българската образователна система и Европейска референтна рамка за ключови компетентности

При сравнение на двете системи за ключовите компетентности се вижда, че макар ДОС да следват философията на Европейската референтна рамка за ключови компетентности, ги преформулират и добавят още една компетентност. Освен това някои от „ключовите компетентности“ у нас са наречени „умения“, а не компетентности и като цяло липсва нагласа за възприемане и систематизиране на еднозначна система от компетентности, макар постигането им да е определено като основна цел на образованието по всички учебни предмети. В документите на МОН присъстват и други видове компетентности извън изброените, без да се изяснява ясно отношението им към ключовите. Например, какво съдържание се влага в посочените като ключови *социална* и *културна* компетентност и какво – в социокултурните компетентности, въведена в ДОС и УП по български език? Защо се говори за компетентности в областта на българския език и те са наречени езикови компетентности, т.е. сякаш „езикови“ е родово понятие, включващо подвидове компетентности, а ДОС за български език определя три

равностойни области на компетентност, които се очаква да развиват учениците чрез обучението по български език: езикови (явява се и като подвид), социокултурни (липсва в ключовите компетентности) и комуникативни (определени като ключови в чуждоезиковото обучение)? Защо е използвана формата за множествено число – „езикови“, „социокултурни“, „комуникативни“ компетентности, какви са съставките им и др. Относно употребата на понятието за грамотност виждаме, че то е използвано в Европейската референтна рамка за ключови компетентности като първо в реда на компетентност и с него се бележи овладяването на родния език, а в ДОС и УП е избегнато и заменено с „компетентности в областта на българския език (езикови компетентности)“.

Направен е извод, че в образователните документи и в образователните ресурси на МОН понятията за компетентност и грамотност в известна степен са разграничени, но относно системата на компетентностите, в това число и компетентностите по български език, не съществува еднозначен модел по отношение на видовете компетентности и обхвата на тяхното съдържание. Вижда се стремежът за смяната на фокуса в обучението от преподаване на знания към овладяване на ключови компетентности и развиването на способности у учениците да решават проблеми. Компетентностният подход изисква комплексни методически решения и прилагане на иновативни подходи и практики в процеса на преподаване и учене. Той е ориентиран към дейности, обвързани с постигане на резултати от активността на учениците, изисква учебното съдържание по даден учебен предмет да се представя и в по-общ контекст, за да се използват и интегративните възможности на подхода, т.е. да се реализира междупредметно взаимодействие.

Извеждаме *три основни подхода* за формиране и усъвършенстване на комуникативната компетентност в гимназиалните образователни етапи (а и на останалите компетентности, които по същността и реализацията си са вътрешно детерминирани):

1. Развиването на комуникативната компетентност е основният фокус на **обучението по български език**.
2. Комуникативната компетентност да се развива чрез контекстуално обвързване и ориентиране на учебното съдържание **по отделни учебни предмети** (напр. по философия, история и цивилизация и т.н.) към речеви дейности, приложими в личната, социалната и гражданската сфера (напр. овладяването на функционалния

аспект на езика е предпоставка за успешни речеви изява по отношение на останалите учебни дисциплини).

3. Комуникативната компетентност да се развива **чрез междупредметни връзки**, организиращи учебното съдържание по два или повече учебни предмета спрямо постигането на определени реални (комуникативни) цели (напр. при работа по автентични (междудисциплинарни) проекти, при търсене, анализ и синтезиране на информация от различни области на знанието с оглед постигане на реална социална цел или продукт, формиране и изразяване на собствена позиция, дискусии по граждански и други проблеми и т.н.);

Изведените три подхода за работа върху комуникативната компетентност предполагат и три различни начина на организация на педагогическото взаимодействие. В този смисъл предлагаме методически варианти за усъвършенстване на комуникативната компетентност във връзка с дигиталната и гражданската компетентност чрез реализиране на проект в рамките на обучението по български език. Смятаме, че проектно ориентираното обучение като метод на преподаване и учене е ефективен и приложим в рамките и на трите подхода и в голяма степен допринася за развиването на комуникативната компетентност, тъй като предполага автентично общуване в реални (най-често комуникативни) взаимодействия със средата.

Анализираме връзката между развиването на комуникативната компетентност и другите компетентности, тъй като тя не се развива самостоятелно, а винаги е във връзка с други. Най-очевидно е нейното взаимодействие с дигиталната и гражданската компетентност с оглед на това, че дигиталната предполага развиването на специфични умения и форми на комуникация, а гражданската задава един от основните контексти, в които функционира личността и е от ключово значение за развитието на обществото.

Дигиталната и гражданската компетентност (дигиталната гражданска компетентност⁷) могат да обогатят обучението по български език, като подпомогнат формирането на някои групи умения като: умение за устно и писмено изразяване в онлайн среда; умение за „разчитане“ на медийни текстове, за разпознаване на аргументативни стратегии в текста; за съпоставка на източници и проверка на достоверността на информацията. Очевидно тук говорим за придобиване на реален опит,

⁷ Василева Д. (2021). *Дигитална гражданска компетентност и медийни стереотипи*. София: Полином, с. 18.

за да могат учениците да се ориентират в толкова сложна и несигурна среда като дигиталната и да са способни да я използват рационално за своите цели. Работата по проекти е подходящ модел на педагогическо взаимодействие, в който могат да се интегрират знания и умения, придобити по различни учебни предмети, ученикът бива насочван към активно взаимодействие с реалната и виртуалната среда, решава проблеми, оценява критично информацията от различни източници. Дигиталната гражданска компетентност (като вид гражданска компетентност) има съществено отношение към обучението по български език във връзка с общуването в гражданската, публичната и институционалната сфера, като обхваща анализ, критическо осмисляне, създаване на текстове съобразно целите и ситуацията на общуване.

В ТРЕТА ГЛАВА („Опитно проектно ориентирано обучение в условия на автентична комуникация“) се посочва, че теоретичен фундамент на компетентностния подход е конструктивизмът като образователна философия. За целите на изследването се анализират основни философските и психологическите постановки на конструктивизма, за да бъдат пренесени в контекста на образованието и в частност при избора и реализирането на конкретни методи на преподаване по български език. Изследването се съсредоточава върху метода на проектите, чийто потенциал за развиването на комуникативната компетентност е предмет на анализ в дисертационния труд. За да изясним съдържанието и спецификите на различните типове проектна дейност в образованието, правим разграничение между проектно ориентирано и проектно базирано обучение и функционално свързаното с тях проблемно базирано обучение. Допълнителна причина за опита да се разграничат проектно ориентираното от проектно базираното обучение е терминологичната полисемия при употребата на двете названия в научната литература. Често в научни статии се наблюдава съвпадение при използване на аббревиатурата PBL за означаване и на проектно базирано, и на проблемно базирано обучение. Представяме методически модели на обучение чрез посочените три метода.

Изясняват се основните идеи на конструктивизма, конструктивистката теория за ученето и нейното прилагане в хуманитарното образование. Описан е специфичният начин на възприемане на образователния процес и ролите на участниците в него. За разлика от традиционната (за нашата образователна система) философия на преподаването, конструктивизмът се съобразява с психологическите характеристики на

познавателния процес и отчита субективната му природа. Обосновава социалната същност на ученето и се стреми да я реализира чрез методи на преподаване и учене, при които се акцентира върху творчески дейности и общуване в урока.

Понятието конструктивизъм има различни конотации в зависимост от контекста на научната област, в която се използва. Самата концепция привлича към себе си философски, психологически, социологически, образователни и др. проблеми и идеи, защото едновременно се явява теория на ученето и теория на познанието⁸. Затова анализираме спецификата на конструктивистката концепция във философски, психологически и образователен аспект.

Анализирани са редици въпроси, които философският конструктивизъм поставя в полето на онтологията и епистемологията в опит да даде отговори на това каква е природата на познанието, какво и как можем да учим и доколко и как знанието се отнася до „реалността“. Интерес за нас представляват въпроси като: възможно ли е обективното познание на света от разума; към какво е насочено познанието: към обективната реалност, към субективната реалност или към езиковия свят и каква е природата на самото познание; какво е разбирането за понятия като истина и мнение; за отношението между мислене и битие, между теория и практика. Анализираме и сравняваме схващания по тези въпроси на умерения и крайния конструктивизъм, традиционните схващания и теоретични постановки на философи като Платон, Аристотел, Имануел Кант, Жан-Пол Сартр и др.

По отношение на *конструктивизма в психологията* анализираме психологическите постановки на конструктивизма, които основно се съсредоточават върху проблема как се организира познанието и как се осъществява ученето. Общото между различните теории и школи в рамките на конструктивизма е идеята, че начинът, по който хората генерират знания, е чрез техния опит, а ученето е активен процес на взаимодействие със средата, в който се създава уникална система от значения. Според тях познанието е организирано в когнитивни структури (схеми), които се конструират и реконструират в процеса на учене и адаптиране към реалността. Ученето се осъществява в опит, като новите знания се интегрират в наличните познавателни структури, знания и значения. По този начин се трансформират и обогатяват вече създадените

⁸ Дамянова, А. (2005). Конструктивизмът – новата образователна парадигма?, *Български език и литература (електронна версия)*. 2005, № 5.

(индивидуални) ментални структури, знания и значенията, а това определя и субективната природа на самото учене.

В рамките на конструктивизма най-отчетливо се открояват две парадигми – тази на *когнитивния конструктивизъм*, според който учене е по-скоро индивидуален процес, и този на *социалния конструктивизъм*, според който учене възниква най-вече в процеса на диалог и социални взаимодействия с другите. И в двете концепции учене се разбира като процес, контролиран от самия ученик, в който той създава собствени разбирания за света, а не толкова узнава фиксирани истини.

Когнитивният конструктивизъм се фокусира върху интелектуалната страна на обучението. За негов основоположник се смята швейцарският психолог Жан Пиаже. Той формулира теория за когнитивното развитие на детето (*theory of cognitive development*), като идентифицира ключови етапи в умственото развитие, които оказват влияние върху учене, което според Пиаже се състои в трансформация, а не в натрупване на знания. Определя го като процеса на адаптиране към реалността, по време на който учениците създават и проверяват свои собствени хипотези за света.

Социалният конструктивизъм отдава по-голямо значение на влиянието на средата при процеса на учене, като акцентира върху водещата роля на езика и речта в този процес. Неговият основоположник е руският психолог Лев Виготски, според когото всички психични функции първоначално имат биологичен, естествен характер, но в процеса на развитие се трансформират във функции от по-високо равнище и придобиват „културен“ характер. Това се случва при социалното взаимодействие на детето с възрастния и с другите деца. Всяко дете създава индивидуално своите понятия, като житейските се оформят спонтанно в ежедневието, а научните – чрез формалното училищно образование. Механичното (спонтанното) запаметяване се приема по-скоро като биологичен процес, докато целенасоченото, рационално мислене, въображението и творчеството възникват в процеса на социално взаимодействие, в което решаваща роля играе речта.

Разглеждаме и идеите на Джером Брунер, американски психолог, имащ значим принос в областта на когнитивната психология и теория на учене. Брунер също разбира учене като активен социален процес. Изследователят се фокусира върху изучаването на начина, по който хората развиват своите концептуални модели и как те кодифицират информацията в тези модели. Според него ученикът придобива знанията

си сам, като получената отвън информацията преминава през сложен процес на трансформация в съзнанието на индивида. Според него има три начина, по които се учим в опита: *инактивен модел* (чрез действие и непосредствени реакции към средата), *иконичен модел* (чрез схеми, изображения) и *символичен модел* (чрез езика). Тези модели предполагат обучението да е процес на откривателство, на диалог и съвместна работа, която да насърчава учениците да правят собствени открития в съответната област⁹. Затова за него е важно да се премине към нови, евристични (конструктивистки) методи на преподаване и учене, които да преодолеят старите модели на бихейвиоризма, който възприема учениците като пасивни възприематели на знание.

Разгледаните философски и психологически идеи и теории на конструктивизма реализират своята практическа стойност в т.нар. конструктивистки подход в образованието или като философия на образованието. Той извежда специфични разбиранията за ролята на ученика, за работата на учителя като методология и като образователни цели. Ученикът не е обект на обучение, а активен субект, който сам конструира знанието си на базата на знанието, което вече има, на понятията, които е изградил, на моделите на разбиране и поведение, които вече е овладял. Учителят е нужно да осигури подходяща творческа среда и задачи, които да предизвикват интерес, за да се задвижат мотивирани процеси на търсене, изследване и разбиране на феномените. Учителят конструира контекста, в който учещият се стреми да създаде своите знания и разбирания. Следователно познанието трябва да бъде поставено пред проблем, който да предизвиква (личен) интерес и по своята сложност да отключва търсенето на нови значения и нови модели на организация на знанието и опита.

Наред с предимствата, извеждаме и някои недостатъци на конструктивисткия модел на обучение, като например: едновременната работа с много субекти (разбрани като самостоятелно формиращи собствено знание на базата на уникалния си опит) е трудно да бъде организирана равноправно и справедливо според нуждите на всеки един; при дискусиите и работа в екип е вероятно да не се формира индивидуално значение, а да се следва груповото мислене; конструктивисткото учене трудно се подлага на обективна оценка, тъй като процесът на учене по съществуващото си се възприема като субективен; конструктивизмът предполага евристичен процес на учене, който изисква време (темпът на учене на всеки ученик е индивидуален), а не е ограничен в рамките на

⁹ Bruner, J. S. (1973). *Going beyond the information given*. New York: Norton.

учебния час; в осъществяването му като свободен процес на формиране на знания и умения, според потребностите на ученика, е твърде вероятно да не се постигнат в достатъчна степен стандартизираните от учебните програми изисквания; предполага се работа с мотивирани да учат ученици, но реалността нерядко е различна.

Често конструктивисткият подход бива противопоставян на традиционния (бихейвиористичния) подход в обучението. *Крайностите при възприемане и отхвърляне на който и да е от двата модела на обучение водят до възникване на дефицити в обучението на учениците и преодоляването на конкретния дефицит често изисква методи и средства, характерни за „противоположния“ подход.* Затова намираме за продуктивно съчетаването на един по-структуриран, по-ясен и контролируем процес на преподаване и учене (т.нар. традиционен), който да осигурява базовото знание, с едни дейности, конструктивистки подходи и методи на преподаване, които да осигуряват превръщането на знанията в собствени разбирания за феномените. Ако приемем, че това са два етапа в образователния процес, които могат да вървят и последователно, и паралелно, смятаме, че е необходимо да се постави още един, трети сегмент в тази образователна верига – *осмислянето на придобития опит*, неговата етическа, социална, личностно-психологическа, научна ценност и смисъл е важно да бъдат предмет на дискусия и равноценен елемент от учебния процес, за да осигуряваме в съзнанието на ученика понятия, принципи и цели от по-общ характер, за да достига ученикът в „конструирането“ си до критерии и идеи от най-общ порядък, спрямо които в крайна сметка се организира съществуването на личността в социум и се осигурява устойчивостта на самото общество и култура. Учителят е важно да подпомага, „да акушира“¹⁰ произвеждането на смисъл, но и да коригира неуспешните модели и интерпретации на опита.

Всичко това определя методологическото своеобразие на конструктивизма. Той ориентира учителя към търсене на индивидуален подход към ученика и придържане към принципите на активност и съзнателност на ученето. Водещо място заемат интерактивните и евристичните методи на преподаване и учене – дискусии, решаване на казуси, проектно ориентирано обучение, проблемно ориентирано обучение и други.

¹⁰ В смисъла на майевтиката – практически метод, създаден от Сократ, според който истината се постига чрез непрекъснато „раждане“ на истинско знание в диалога, чрез въпроси, които ще накарат събеседника да осъзнае собствените си грешки и да намери своя собствена последователност от логични въпроси, докато стигне до неопровержима истина.

Методът на проектите е представен в същата глава с оглед на съвременните тенденции в образование, които се фокусират върху формирането на личностни качества, които да подпомогнат обучението и социализацията на учениците: мотивация за учене, критическо мислене, целеполагане, работа в екип, формиране на гражданско съзнание и т.н. Методът на проектите има голям потенциал за постигане на комплексните цели, които си поставя образованието – едновременно да подпомага формирането на знания, умения и компетентности чрез личния опит, който придобиват учениците в процеса на работа по проект. Разглеждаме го като метод в обучението по български език, тъй като при него се предполага продуцирането на различни по вид устни и писмени текстове, от различни сфери на общуване и в различни ситуации, съобразно целта на проекта.

При анализа на теоретичните постановки, свързани с метода на проектите, откриваме известна терминологична полисемия както в чуждоезиковите, така и в българските научни изследвания. Те се отнасят до използването на названията *проектно ориентирано обучение* и *проектно базирано обучение*, а в чуждоезиковите източници откриваме съвпадения на абривиатури за *проектно базирано* и *проблемно базирано обучение* (Project-based learning (PBL), Problem-based learning (PBL)). Затова опитваме да изведем специфични характеристики на посочените три названия, като разграничим проектно ориентираното от проектно базираното обучение и ги обосноваем като две разновидности на проектния метод, а като функционално свързано с тях – да изясним спецификата на проблемно базираното обучение. Предлагаме методически модели за всеки един от горепосочените методи, с което искаме да изясним наличните според нас особености и различията в съдържанието, целите и образователния им потенциал. Изхождаме от личния си опит и наблюдения на преподавател по български език и реализираните различни по тип проекти в процеса на преподаване.

Представени са теоретични постановки, свързани с метода на проектите. В методическата литература проектното обучение присъства и като форма на обучение, и като образователна технология, и като метод на обучение. Употребата на термина е полисемантична. В случая сме предпочели да наречем двете посочени по-горе разновидности на проектното обучение *методи*, защото назоваваме модели на обучение по български език, в които се включват интерактивно учителят и учениците. Както е известно, методът на преподаване е модел на взаимодействие между учителя и ученика/учениците. Конструктът позволява да се описва педагогическото

взаимодействие на занятията по български език, като учителят търси междупредметни връзки.

Методът на проектите дава възможност да се осъществява т.нар. учене чрез правене (learning by doing), отговарящо на конструктивистките идеи за ученето като естествен процес на конструиране на собствено знание в опита и чрез опита. При работата по проекти е нужно да се прилагат знания и умения от различни научни области, да се решават автентични проблеми и това подпомага развитието на когнитивните, личните и социални умения, комуникативни умения, умения за сътрудничество, критично мислене, креативност и др.

Изясняването на спецификата на понятията е осъществено чрез анализиране на различни източници във връзка с употребата на трите названия. Констатира се, че в научната литература проектно ориентираното и проектно базираното обучение не са ясно разграничени и се ползват най-често като синоними или са със сходна семантика. Вижда се съпадението на ползваните абривиатури, означаващи проблемно базирано и проектно базирано обучение (PBL). Приемаме, че проектно ориентираното и проектно базираното обучение се разбират като организация на обучението чрез проектни дейности, които имат разлики по отношение на предметната област, сферата на реализация, нивото на сложност на дейностите и цел на проектите, продължителността, връзката с учебното съдържание и учебните програми. Особено значение има разликата в потенциала им за изграждане на личностни и социални умения и компетенции (особено на комуникативната и гражданската компетентност), нивото на самостоятелност и свобода при избора на проектна цел, начина на работа, възможностите за проява на инициативност, преодоляване на вътрешни бариери, автентично общуване.

Извеждаме следната работна дефиниция за проектно ориентирано обучение: под проектно ориентираното обучение ще разбираме метод на организация на дейности с образователна цел чрез реализиране на автентичен проект, надхвърлящ (непряко обвързан с) учебното съдържание по учебен предмет и ориентиран към дейности и цели във и извън училище, обикновено със социална или лична насоченост. Той включва реални, автентични взаимодействия с хора и институции и е насочен към постигане на реален социално или личностно значим резултат или ефект.

Предложен е методически модел за проектно ориентирано обучение по български език в гимназиален етап и са описани основните му характеристики и отличителни

черти. За разлика от проектите, разработвани в училищна среда по зададени от учителя теми и насочени към учебното съдържание (проектно базирано обучение), в които общуването най-често е формално, а педагогическите цели имат научен характер, в проектно ориентираното обучение се дава възможност в максимална степен да се работи върху уменията и компетентностите чрез придобиване на реален житейски опит. Педагогическите цели на предложения модел на проектно ориентирано обучение в рамките на обучението по български език са по-комплексни и са насочени към формиране на умения и компетентности в по-широк контекст, а учителят избира как и в каква степен да обвърже проектните дейности с учебната програма. За обучението по български език този метод е особено подходящ, защото при работата по проекти от този тип по необходимост се създават голям брой автентични речеви продукти: от различни сфери на общуване, от различни жанрове, от различни по форма текстове (писмени и устни), с различни авторски комуникативни намерения. Те са мотивационно и смислово обвързани и възникват естествено в процеса на работа по проекта. Учениците имат възможност да наблюдават другите и да се самонаблюдават в различни комуникативни ситуации, да анализират, коригират и изграждат комуникативни стратегии в реални ситуации, да оценяват уменията си за общуване според тяхната ефективност спрямо вложеното комуникативното намерение.

Анализира се отношението между проектните дейности, които изпълняват учениците, и теми и цели от учебната програма по български език.

Предлагаме и работна дефиниция за проектно базирано обучение: метод на организация на дейности с обучителна цел чрез реализиране на проекти, насочени към конструиране и прилагане на знания и умения по теми от учебното съдържание по даден учебен предмет (конкретно учебно съдържание се разглежда на базата на проект). Целта е учениците да осмислят, прилагат и трансформират научна (теоретична) информация, като я използват за конструирането на собствен продукт, съобразно предварително зададена от учителя цел на проекта.

Предложен е методически модел за проектно базирано обучение по български език и са описани основните му характеристики и отличителни черти. Цели се овладяване на конкретно учебно съдържание в учебната програма по български език за 10. клас (публично изказване по граждански проблем). Педагогическите цели отговарят на зададените в документа „компетентности като очаквани резултати от обучението“.

Методическата работа в рамките на проектно базираното обучение може по-добре да се планира и структурира, учителят подпомага и насочва работата на учениците съобразно познавателния контекст чрез ясни инструкции и критерии. Контекстът, в който е поставен учебният проект, е по-тесен от този при проектно ориентираното обучение, но (макар и според нас в по-малка степен) дава възможност за развиване на аналогични умения и компетентности: комуникативните умения; уменията и нагласите за целепологане, планиране и реализиране на собствена идея; усъвършенстване на комуникативната, гражданската, дигиталната компетентност. Има възможност за междупредметни връзки например със знания, предвидени за усвояване на занятията по философия, история, чужди езици, по предмети от професионалната подготовка и др.

Проблемно базираното обучение предполага анализ и решаване на значим проблем в контекста на учебното съдържание по даден предмет. Проблемът е първият елемент от учебния процес. Добре е той да е реален и да произтича от явление или събитие, което учениците могат да наблюдават. Проблемът не трябва да е добре структуриран и да предполага еднозначно решение, а да е отворен и многозначен, за да ангажира учениците в реално и уместно интелектуално изследване¹¹. При този модел на организация на учебния процес се акцентира върху изследване и формиране на нови знания, а не върху крайния продукт. Процесът на работа предполага поредица от въпроси, които се появяват при анализ на проблема и водят до нови въпроси. За да се достигне до отговор, изискват се търсене и подбор на достоверна информация, логични разсъждения, изказване на предположения, конструиране на хипотези, съвместно решение. Може да се каже, че моделът на проблемно базирано учене преpraща към модела на научното търсене, на научното изследване.

Предложен е методически модел на проблемно базираното обучение за организиране на езиков практикум в контекста на обучението по български език в 12. клас (по темите в учебната програма: „Речевото поведение в комуникативната практика“; „Работа с различни по стил и по жанр текстове с обща тема/с един и същ предмет на общуване“).

¹¹ Поставеният проблем да не изисква еднозначно решение, а да води до дискусии и да позволява различни интерпретации, в които учениците да формират собствена гледна точка и аргументация на решенията, които предлагат. Добър вариант е да се използват проблеми, които са възникнали в процеса на съвместна работа или актуални в момента за обществото. Ползотворно би било да се даде възможност учениците да откриват интересни за тях проблеми, като учителят задава само контекстуалната рамка.

В шести подпараграф – Изводи – се представя сравнителна таблица на трите интерактивни метода:

Параметри на съпоставката	Проектно ориентирано обучение	Проектно базирано обучение	Проблемно базирано обучение
Същност	Проектно ориентираното обучение предполага реализирането на автентичен проект, надхвърлящ (непряко обвързан с) учебното съдържание по учебните предмети и ориентиран към дейности и цели извън учебна среда.	Проектно базираното обучение предполага възлагането на проект, пряко свързан с учебното съдържание.	Проблемно базираното обучение предполага анализ и решаване на автентичен проблем в контекста на учебното съдържание по даден предмет.
Насоченост	Ориентиран към реализиране на реална социална или лична цел, без да е пряко обвързан с конкретно учебно съдържание.	Ориентирана към реализирането на цел, свързана с прилагането на знания и умения по конкретен учебен предмет.	Ориентиран е към самостоятелни проучвания, събиране на информация, формиране на тези или хипотези, представяне и обосноваване на собствени решения, с цел самостоятелно да се достигне до формиране на знания и разбиране по дадена тема.
Продължителност	Проектите са по-сложни, реализират се за по-дълъг период от време и могат да включват ученици от различни класове.	Проектите са по-конкретни, с по-кратък срок за реализация и се осъществяват обикновено в рамките на учебните дейности.	Проектите могат да се реализират в рамките на часа по определена тема
Осъществяване	Реализира се предимно в реални социални условия.	Реализира се предимно в училищна среда.	Реализира се в училищна среда, обикновено под

			формата на дискусии и проучване.
Резултат	Акцентира върху процеса на работа и крайния продукт. Работата по проекта трябва да доведе до създаване на реален продукт или артефакт във връзка с предварително заложената от екипа социална цел.	Акцентира върху крайния продукт. Работата по проекта трябва да доведе до създаването на реален продукт или артефакт във връзка с предварително заложената учебна цел.	Акцентира се върху процеса на работа (учене), а не върху крайния резултат.
Развивани умения	Цели да се усъвършенстват личностни качества и „меки“ умения, необходими за формиране на нагласа за саморегулирано учене и активно поведение при решаване на проблем или реализиране на идея. Основно се акцентира върху умение за целеполагане, планиране и организиране на действия, за да се реализира собствен замисъл. Това включва поддържане на мотивацията, нагласа за справяне с проблемни ситуации, инициативност, воля, самоконтрол и др.	Цели да се надградят и организират знания и умения от конкретна научна област, като те се приложат в практиката.	Цели усъвършенстване на когнитивни и метакогнитивни умения, чрез самостоятелно достигане до познание, преди то да е експлицирано от учителя.
Комуникативна среда	Включва автентично общуване с хора и институции във и извън училище.	Включва предимно формално общуване (официално-делово) учител – ученик или ученик – ученик.	Включва предимно формално общуване.
Роля на учителя и ученика	Учениците сами избират и формулират идеята и целта на проекта, съобразно интересите си. Учениците сами избират в какви дейности да се включат съобразно качествата и интересите си. Търсят решения на автентични житейски	Обикновено основните дейности и целта на проекта са предварително зададени от учителя. Учениците работят в екип, за да създадат краен продукт, който да представят. По-често се търсят решения на учебни	Проблемът най-често е поставен от учителя, но може да възникне и в процеса на работа. Той е недобре конструиран, за да осигури възможност учениците, проучвайки, да достигнат до

	<p>проблеми, възникнали в процеса на работа.</p> <p>Учителят подпомага, насърчава, в най-малка степен контролира решенията и дейностите по проекта. Допускането на грешки при работа се възприема като един от начините за учене в опита.</p>	<p>задачи, в които се прилагат знания.</p> <p>Учителят насочва, подпомага и насърчава екипа, без да се намесва пряко в дейностите по проекта, но задава критерии и цели.</p>	<p>познание и различни решения.</p> <p>Учителят насочва и подпомага познавателния процес, като провокира прояви на задълбочено самостоятелно и критично мислене при намиране на решение на проблем.</p>
Възможности за междупредметни връзки	<p>Предполага включването на знания и умения от различни учебни дисциплини, съобразно конкретните дейности по проекта.</p> <p>Задава по-широк контекст на конструиране на нови и прилагане на налични знания и умения от различни области.</p>	Предполага в по-малка степен междупредметни връзки.	Предполага междупредметни връзки.
Форма на учене и участие	Организацията на работа предполага активно учене и работа в екип.	Организацията на работа предполага активно учене и работа в екип.	Организацията на работа предполага активно учене и работа в екип.
Овладеявани компетентности	Усъвършенства се най-широк комплекс от компетентности.	Усъвършенства се комплекс от компетентности.	Усъвършенства се комплекс от компетентности.

Таблица 4. Сравнение между проектно ориентирано, проектно базирано и проблемно базирано обучение

Анализираните методи, макар и в различна степен, дават възможност да се развиват личностни и социални качества (според нас най-големи възможности дава проектно ориентираното обучение). И трите метода предполагат развиване на комуникативната компетентност, като проектно ориентираното обучение задава повече

речеви ситуации в повече сфери на общуване поради автентичното общуване в реални социални условия.

И трите представени метода за активно учене реализират идеите на конструктивизма в образоването. Учениците стават инициатори на собственото си обучение, конструират познанията, уменията и компетенциите в автентични ситуации на правене и изобретяване на решения. Знанията им се организират като личен опит и отпада въпросът защо им е необходимо да знаят един или друг научен факт.

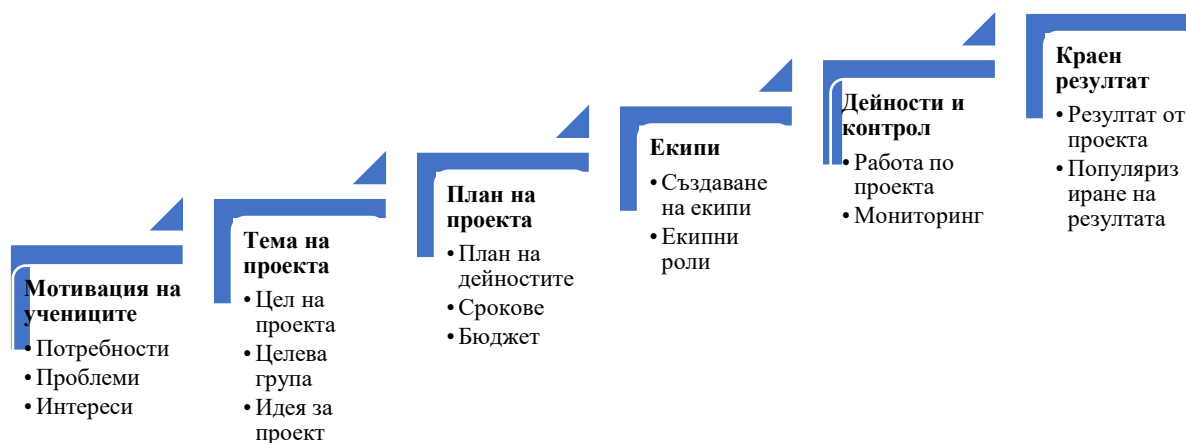
4. ГЛАВА: Съдържателни и функционални особености на опитното проектно ориентираното обучение български език

Представен е методически модел на проектно ориентирано обучение. Описани са фазите на проекта и са изведени някои основни принципи на педагогическото взаимодействие при работата върху проекта. Анализирано е отношението на проектно ориентираното обучение към учебните програми по български език в гимназиалните етапи.

За да се проверят резултатите от проведеното проектно ориентирано обучение по проект „Мечтаната дреха“, са проведени две изследвания, реализирани в два етапа, като е използван моделът за оценяване на резултатността от осъществено обучение, състоящ се изследване на промените в знанията и уменията на учениците преди и след осъществените проектни дейности.

Представен е методически модел на проектно ориентирано обучение въз основа на проведено едногодишно обучение по проект „Мечтаната дреха“. Проектът се реализира в периода от 2017 г. до 2023 г. в Професионалната гимназия по облекло „Княгиня Мария Луиза“, гр. София. В него доброволно се включват ученици от 8. до 12. клас, ръководители са двама учители – един по български език и литература и един по специални предмети, свързани с модния дизайн и конструирането и моделирането на облекло. Броят на учениците участници е променлив, но през всяка от учебните години в проекта се включват между 20 – 30 ученици, като някои от тях участват епизодично, само за конкретна дейност, а други участват постоянно в сформирани екипи. По проекта се работи през цялата учебна година.

Описани са дейностите и фазите при реализиране на проект. Предложен е общ *модел за работа по проект* в контекста на проектно ориентираното обучение:



Фиг. 2

Описани са някои основни принципи на педагогическото взаимодействие като: доброволност при участието в проекта; спазване на сроковете; самостоятелно търсене на информация и решения; цели се положителна нагласа у учениците; целите могат да се постигат по различен начин; стимулират се креативността, инициативността, самостоятелността; допускането на грешки се възприема като естествен процес на учене и др.

Развиването на комуникативната компетентност на ученици става чрез автентично общуване, в контекста на реализиране на дейностите по проекта. реализира се извън рамките на училището и предполага общуване с институции, фирми, организации и хора извън институцията. По този начин се обезпечава реално социално взаимодействие и общуване и могат ефективно и резултатно да се развиват редица умения и компетентности, заложи в учебните програми (напр. във връзка със сферите на общуване, общуване в интернет, интервю, представяне и т.н.). Участието на учениците в проекта подпомага усъвършенстването на почти всички ключови компетентности и позволява развиването на всички аспекти на комуникативната компетентност – езикова, социолингвистична, стратегийна и дискурсна. Поради спецификата на проекта особено важно място заема и изграждането на умения, свързани с невербалната комуникация (напр. възприемането на дрехата като начин на общуване, като знак; осъзнаването на

комуникативните, семантичните, психологическите аспекти на модата и нейните феномени).

Тъй като проектно ориентираното обучение не е насочено само към овладяването на знания или умения, единствено заложен в учебните програми по български език, а цели усъвършенстване на комуникативната компетентност (и други компетентности) като цяло, може да се каже, че в процеса на работа се засягат елементи от учебните програми по български език от различни класове. Анализираме потенциала на проектно ориентираното обучение за приложение на знания по теми от учебните програми по български език в гимназиалните етапи, общообразователна подготовка (УП по БЕ за 8. клас¹², 9. клас¹³, 10. клас¹⁴, 11. клас¹⁵, 12. клас¹⁶) и учебните програми по български език във втори гимназиален етап, профилирана подготовка (УП по БЕ за 11. и 12. клас¹⁷).

Проектната дейност осигурява смислово и функционално обвързващ контекст на речеви изяви. В по-голямата си част дейностите по проекта са свързани с общуване: чрез различни по стил, по цел и по вид устни и писмени изказвания, в които учениците могат да прилагат уменията си за успешно речево поведение и веднага да получават обратна връзка посредством постигнатия резултат в общуването. В ситуация на разговор с представител на фирма например ученикът чува и се старее да прилага правоговорните норми, правилно да употребява формите за учтивост, да съобразява езиковата си изява с изискванията на комуникативната ситуация. В писмена форма учениците изпращат имейли с молба за съдействие към фирми или заявление до институции и т.н. Когато речевото поведение се овладява в рамките на урок или цикъл от уроци, общуването е подчинено на учебна задача, ситуацията на общуване е формална (учител – ученик или между учениците), условията са донякъде „стерилни“ по отношение на смисъл и мотивация. Ученикът често се стреми да изпълни комуникативната задача правилно, а не успешно, тъй като липсват контекст и реални условия, в които той да заложи своя

¹² Учебна програма по български език и литература за VIII клас. Компонент български език (общообразователна подготовка). <https://web.mon.bg/bg/1999>

¹³ Учебна програма по български език и литература за IX клас. Компонент български език (общообразователна подготовка). <https://web.mon.bg/bg/1691>

¹⁴ Учебна програма по български език и литература за X клас. Компонент български език (общообразователна подготовка). <https://web.mon.bg/bg/2238>

¹⁵ Учебна програма по български език и литература за XI клас. Компонент български език (общообразователна подготовка). <https://web.mon.bg/bg/100522>

¹⁶ Учебна програма по български език и литература за XI клас. Компонент български език (общообразователна подготовка). <https://www.mon.bg/bg/100523>

¹⁷ Учебна програма по български език и литература. Компонент български език, Модул езикът и обществото – XI и XII клас (профилирана подготовка). <https://web.mon.bg/bg/100598>

комуникативна цел, да разгърне собствена комуникативна стратегия, свободно да избере формата, езиковите и неезиковите (невербалните) средства, с които да я постигне. Проектно ориентираното обучение позволява комуникативната практика да е автентична, което организира наличните знания и умения в комуникативен опит или в комуникативна компетентност.

Трети параграф – Методически модел за развиване на комуникативна, гражданска, дигитална компетентности чрез работа по проект в рамките на обучението по български език в 12. клас.

Чрез работата по проекти се усъвършенстват едновременно комплекс от компетентности и се предполага възможност за междупредметни връзки. Проектно ориентираното обучение съдържа повече потенциал за придобиване на комплекс от умения и компетентности в опита, защото не е ограничено от конкретни учебни предмети и теми, а знанията, уменията и дейностите се определят и организират спрямо необходимостта им за постигане на проектната цел. В този смисъл се представя методически вариант на урок („Интервю за работа“), който илюстрира възможностите за развиване на комуникативната компетентност, както и на дигиталната, гражданската и други компетентности в рамките на обучението по учебния предмет български език и литература в прогимназиалния етап.

За нуждите на дисертацията беше проведено проучване на резултатността от проектно ориентираното обучение, като са реализирани експеримент, базиран на модела за резултатност от осъществено обучение на входа и на изхода на системата. Проучването се състои в задаване на еднакъв вариант на тестови задания в началото на проектната дейност и при завършването на проекта. Заданията са три, предполагат свободни отговори от учениците и са отнесени към нивото на комуникативните и проектните им умения.

Изследването е проведено в професионална гимназия в столицата. Участниците са 28 ученици от 11. клас и 12. клас на възраст 16 – 19 години, от които 1 момче и 27 момичета. Участниците се запазват едни и същи при установяващия и изходящия тест.

Основните хипотези на проучването са, че работата с метода на проектите:

- повишава равнищата на комуникативната компетентност на учениците;

- развива уменията за планиране на дейности, за работа в екип, за създаване на собствени текстове с конкретна комуникативна цел;
- повишава равнищата на вземане на решения при избор между алтернативи.

Първото задание се реализира в три етапа. В първия етап учениците се запознават с текста, от който извличат информация. Изходният текст се осмисля като контекст, в който да се реализира изпълнението и на трите задачи. Текстът представлява автентично електронно писмо, в което се призовава за съдействие във връзка с финансова подкрепа на център за обгрижване на наркозависими младежи.

Във втория етап учениците предлагат своя идея за благотворителна инициатива в помощ на наркозависимите младежи, като по този начин определят целта на своя проект. Контекстът на заданието предполага реализиране на гражданска инициатива за решаване на социален проблем и на това равнище се фокусира върху гражданската компетентност.

В третия етап от учениците се очаква да планират дейностите за реализиране на формулираната преди това от тях цел на проекта. Очаква се да бъдат посочени основните дейности, необходими за постигането на целта; те да бъдат адекватни на поставената проектна цел; да са формулирани ясно; да се спази логическата им последователност при изброяването.

Второто задание се осъществява в два етапа. Първият етап на заданието изисква да се направи избор за вида на текста, чрез който да се убеди адресатът да се включи в посочената от учениците инициатива. От избора на адресат и формата на общуване зависи изборът на уместни езикови средства, подходящи за ситуацията на общуване (официално/неофициално общуване; устно (диалог) или писмено общуване (електронно писмо, съобщение), пряко /непряко).

Във втория етап от изпълнението на заданието учениците създават собствен текст (диалог, електронно писмо, съобщение), който има за цел да убеди адресатите да се включат в благотворителна дейност за набиране на средства за подкрепа на инициатива. От учениците се очаква в създадения собствен текст да изразят ясно целта и идеята на замисъла и каузата си; да приведат адекватни аргументи за убеждаване; да установят дали е постигнато смислово единство на създадения текст, което да осигури успешно постигане на комуникативната цел.

Третото задание се реализира в два етапа. В първия етап учениците определят адресата на писмото, към когото ще отправят поканата, от което зависи и подборът на подходящи езикови средство.

Във втория етап учениците изготвят електронно писмо, като се очаква да демонстрират знания за структурата и особеностите му и уменията си ясно и конкретно да формулират съдържанието на поканата, използвайки подходящи за целта езикови средства. Очаква се да се демонстрира нивото на знанията и уменията, свързани с прилагането на нормите на съвременния български книжовен език.

Оценяване

Оценката на тестовете е поставена от трима независими експерти, учители по български език и литература. Всяко задание от теста е оценено по предварително зададени критерии. За оценяването на първата задача е приложен критерият: „Степен на ясно изразени и адекватни дейности/стъпки за организиране на благотворително събитие“, като най-високата оценка е 2 т. За оценка на втората задача са приложени четири критерия, както следва: „Ясно заявена идея и цел на благотворителната кауза“, „Посочени поне два адекватни аргумента за убеждаване“, „Постигнато смислово единство на написания текст“, „Постигнати равнища на езиковата култура на написаното“. Максимално постижимите точки по всеки от критериите са 2. За оценка на третата задача са приложени три критерия: „Демонстрира познание на структурата и особеностите при създаване на електронно писмо“, „Умее да подбира и съчетава езикови средства с оглед на стиловата им уместност“, „Прилага нормите на съвременния български книжовен език (граматична, лексикална, правописна, пунктуационна)“. Максимално постижимите точки по всеки от критериите за третата задача са 2.

При първата задача са осреднени стойности на получените оценки от тримата експерти. При втората задача е осреднена получената оценка от тримата експерти общо от четирите критерия. При третата задача е осреднена общата оценка по всеки от трите критерия. Процедурата е извършена за данните от установяващия и изходящия тест. Резултатите по задачи от установяващия и изходящия тест са съпоставени чрез t-test при две независими извадки.

Резултати

Резултатите са представени чрез количествен и качествен анализ на данните, за да се установи наличието или липсата на промени в знанията и уменията на учениците след проведеното обучението чрез метода на проектите.

	Задача 1.		Задача 2.		Задача 3.	
	Установяващ тест	Изходящ тест	Установяващ тест	Изходящ тест	Установяващ тест	Изходящ тест
Средна стойност по задачи	2.49	2.81	3.07	5.09	2.73	4.32
Стандартно отклонение	0.29	0.29	1.35	1.11	1.56	1.22

Изводи

При изпълнението на *първото задание* по-голяма част от изследваните лица демонстрират повишаване на резултатите в изходящия тест спрямо установяващия. При пет от изследваните лица се наблюдава (макар и слабо) понижение на резултатите, но при всеки от тях броят на изброените стъпки е по-голям в изходящия тест, но част от посочените дейности не са адекватни на поставената цел или са неясно формулирани. Значение за резултатите от изследването на първата задание оказва умението на учениците да формулират ясно и конкретно своя замисъл. Наблюдава се затруднение при формулиране на последователни, равнопоставени, логически и хронологично свързани стъпки за реализиране на проект.

При изпълнение на *второто задание* се наблюдава повишаване на резултатите по всеки от критериите при съпоставка на установяващия и изходящия тест. При част от изследваните лица повишението е значимо. Виждат се затруднения при аргументацията, често се използват емоционални аргументи или призови, без да се посочват причини. При изходящия тест се установяват по-високи равнища на уменията за формулиране на ясна цел, аргументацията и съответно при смисловата свързаност на текста. При повишаване на демонстрираните умения за ясно формулиране на идея и цел и привеждане на убедителни аргументи за постигането ѝ при изходящия тест се повишава и смисловата свързаност на текста, при който критерий имаме най-високо подобрене. При резултатите за равнището на езиковата култура също се вижда подобрене, но то е най-слабо изразено. Наблюдават се пунктуационни грешки, допускат се правописни, граматични и лексикални такива.

При изпълнението на *третото задание* се наблюдават неувереност в знанията и уменията за създаване на електронно писмо, като се пропускат елементи от него. Повечето от изследваните лица използват формули за речев етикет, най-често шаблонни изрази, но в повечето случаи липсва опит за създаване на оригинален текст на поканата. Често се наблюдава липса на рефлексия, т.е. съдържанието на поканата не е съобразено с контекста на задачата, липсва важна информация, адресантът не се представя или не представя екипа.

Резултатите от изследването позволяват да се направи извод, че проектно ориентираното обучение може да подобри комуникативната компетентност на учениците, когато то е свързано с реално общуване в различни ситуации и е организирано като речево поведение за постигане на конкретна, свързана с проектните дейности комуникативна цел. Реалните взаимодействия с непознати хора, организации и институции мотивират учениците да подобряват комуникативната си компетентност и в четирите ѝ елемента: във връзка със социокултурната компетентност – да подбират езиковите средства, подходящи в дадена речева ситуация, и да използват езика уместно в различни социални контексти, т.е. езикът да се възприема като пресечна точка на общество, култура и човек; във връзка с дискурсната компетентност – да започват, продължават и завършват речеви акт, да създават и възприемат устен и писмен дискурс с кохезия и кохерентност, използвайки различни жанрови форми. Езиковата компетентност на учениците може да се подобри, доколкото проектно ориентираното обучение е свързано и със създаване на различни по вид текстове (писма, покани и др.).

Един от основните индикатори за пълноценност на процес на обучение и образование на ученика е нивото на неговата **мотивация за учене**. Тази изходна предпоставка определя поведението и нагласите на младите хора към процеса на обучение и има отношение към тяхното индивидуално-личностно и социално развитие. В научната литература с понятието мотивацията се описва широк кръг от явления: нагласи, желаниа, влечения, стремежи, очаквания, стимули, ценности и значения на ситуативните условия, цели, намерения и т.н. С мотивация се обозначава активирането, насочването и регулирането на поведението и дейността. Най-често в психологията се говори за два типа мотивация, в това число и за мотивацията за учене – външна и вътрешна мотивация, както и „преливаща мотивация“¹⁸. Интерес за нас представлява и

¹⁸ Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. София: Парадигма.

локусът на контрол, който преобладава при участниците, както и въпросът за степента на промяна в мотивацията при учениците след проведеното обучение. С цел да изследваме влиянието на проектно ориентираното обучение върху мотивацията за учене и участие в проектна дейност, както и върху развитието на комуникативна компетентност на учениците участници, бе проведено проучване чрез въпросник, представен в началото и в края на работата по проект „Мечтаната дреха“.

Целта на проучването е да се установи промяната или отсъствието на такава по отношение нагласите на учениците за: пристъпването към реализирането на интересна идея, нагласите за работа в екип, мотивацията за самостоятелно целенасочено учене, често срещаната локализация на контрола, водещия тип мотивация за учене и ефекта, който оказва проектно ориентираното обучение върху комуникативната компетентност и нейните елементи.

Проучването обхваща 28 участници, от които 27 момичета и 1 момчета на възраст между 16 и 19 години от столична професионална гимназия.

Проучването се реализира чрез анкета, разпределена в два модула. Първият модул обхваща десет твърдения, пет свързани с *мотивацията на учениците за участие в проектна дейност* и пет за *мотивацията им за учене*. Вторият модул се отнася до степента на *проявена от учениците комуникативна компетентност*. Общо в двата модула са представени 16 твърдения, като всяко от тях се оценява по шестстепенна скала за оценка на съгласие. Скалата е: 1 (напълно съм съгласен), 2 (по-скоро съм съгласен), 3 (съгласен съм), 4 (по-скоро не съм съгласен), 5 (изобщо не съм съгласен), 6. (не съм съгласен).

В първия модул при изследване на мотивацията за участие в проектна дейност въз основа на данните след проведеното проектно ориентирано обучение се установява, че:

- се повишава готовността да се пристъпи към осъществяване на собствена идея, което вероятно се дължи на придобития опит, нарасналите увереност и мотивация при работа върху проект;
- се повишава готовността за заемане на лидерска позиция, т.е. усещането за компетентност и нагласата за поемане на отговорности в проектните дейности и в организацията на екипа;
- голяма част от изследваните лица нямат добре изградени умения за работа в екип и предпочитат, в по-голямата си част, да работят самостоятелно. След работата по

проекта нагласата за участие в екипни дейности се повишава (от 17,86% във входящия тест до 33,13% в изходящия тест), но делът на предпочитащите да работят самостоятелно остава висок.

- изследваните лица (82,17% във входящия тест и 100% в изходящия тест) посочват, че се стремят да правят всичко необходимо, за да напредват, което говори за добра мотивация за справяне и саморазвитие, но поставя под въпрос разбирането на „правя всичко необходимо“ и способността за обективна самооценка, тъй като отговорите влизат донякъде в противоречие с резултатите от предходното твърдение;
- чувствително се повишава процентът на изследваните лица, които са уверени в способността си да научават нови неща и да се справят в непозната ситуация (от 64,29% във входящия тест до 96,43% в изходящия тест). Това говори за повишаване на мотивация за справяне, повишаване на усещането за лична компетентност, висока самооценка, преминаване при част от участниците от външен към вътрешен локус на контрол.

Втората част от модула, изследващ мотивацията, се отнася до степента на мотивацията за учене. Резултатите показват, че след проведеното проектно ориентирано обучение:

- се подобрява мотивацията за учене и преодоляване на трудности. Работата по автентичен проект показва на участниците, че в реалните социални отношения често възникват непредвидени пречки и затруднения, за преодоляването на които са нужни качества като търпение, воля, упоритост, креативност.
- значително се подобрява мнението на учениците за приложимостта на наученото в училище при справяне с реални житейски проблеми (от 35,72% във входящия тест, до 71,43% в изходящия тест). Причината за това може да е, че автентичният проект предполага и показва как знанията и уменията от различни научни области се организират съобразно постигането на реалната цел.
- учениците се затрудняват да синтезират и прилагат информацията, която им се представя в училище. Тя остава абстрактна и неприложима за голяма част от тях, което предполага ниска мотивацията за учене. Смятаме, че поставянето на по-комплексни задачи, приложими в реалния живот, ще спомогне за организирането на знанията и ще покаже приложимостта им.

Вторият модул е съставен от 6 въпроса, изследващи **степената на проявената от учениците комуникативна компетентност**. Резултатите показват, че след проведеното проектно ориентирано обучение:

- се наблюдава съществен процент на участниците, които са преодолели зададената в твърденията бариера в общуването – да се започне разговор с непознат или да се поиска информация от непознат по телефона. Причината може да се търси в опита, който придобиват по време на осъществяването на дейностите по проекта, където често се налага подобен вид общуване;
- Значително се повишава процентът на участниците, които биха се включили в медийна изява, което говори за по-голяма увереност в комуникативната им компетентност и отпадане на основни бариери в общуването (страх, срам, неувереност и т.н.) след работата по автентичен проект;
- По-голямата част от учениците имат нагласата да съобразяват комуникативното си поведение със ситуацията и целта на общуване (равнище на социолингвистичната и стратегийната компетентност), но е необходим опит, за да се изградят работещи модели, които да са ефективни в реални ситуации;
- По-голямата част от изследваните лица разбират ролята на невербалните знаци в общуването и се стараят да ги разпознават и използват (отнася се до равнището на стратегийна компетентност), като тази нагласа се подобрява след работата по проекта;
- Наблюдава се повишаване в положителната нагласата за водене на диалог и съгласуване на позиции, като се отчита и другата гледна точка. Това би подпомогнало работата в екип, както и изработването на ефективни комуникативни стратегии, с помощта на които да се постигат комуникативни и други цели.

Въз основа на данните от проведеното изследване може да се направи изводът, че проектно ориентираното обучение има много добър потенциал да подпомогне засилването на мотивацията за учене и участие в проектни дейности. Автентичната комуникация дава възможност да се развиват едновременно и четирите елемента на комуникативната компетентност, включително да се преодолеят комуникативни бариери, да се развиват ефективни комуникативни стратегии и да се прилагат и развиват знанията за езика и комуникативните умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящото дисертационно изследване е фокусирано върху проучване на възможностите, които има проектно ориентираното обучение като метод за формиране на комуникативната компетентност в контекста на обучението по български език в първи и втори гимназиален етап. За основа на изследването служи реализиран междудисциплинарен проект, даващ възможност за автентична комуникация в реални социални условия. Беше проведено проучване на резултатността от проектно ориентираното обучение и измерване на мотивацията за учене и участие в проектна дейност, както и усъвършенстването на комуникативната компетентност у учениците участници в проектната дейност. Потвърдена беше хипотезата на изследването, че чрез работа по проекти, поставящи ученика в реални социални отношения, се подобряват комуникативните умения, мотивацията за учене, потребността за личностна изява.

В съответствие с поставените цели и задачи на изследването бяха постигнати следните основни резултати:

1. Проучена е достъпната научна литература в областта на комуникативно ориентираното обучение по български език с цел анализ на опорни концепции, конструкти и понятия, които да осигурят теоретичните основи на изследването.
2. Анализирано е състоянието на проблема по отношение на развиването на комуникативната компетентност в обучението по български език в гимназиален етап, като са проучени редица документи в системата на образованието и е анализиран собствен педагогически опит.
3. Описани са спецификата, функциите и методическите характеристики на проектно ориентираното обучение и е направено сравняване с проектно базираното и проблемно базираното обучение;
4. Разработени са методически модел на проектно ориентирано обучение: описан е автентичен проект и наблюденията при реализирането му в учебна среда. С цел разграничаване на метода е конструиран методически модел на проектно базирано обучение и на проблемно базирано обучение.
5. Извършено е изследване на потенциала на проектно ориентираното обучение за развиването на комуникативната компетентност в рамките на обучението по български език в първи и втори гимназиален етап и отношението на проектните дейности към учебните програми по български език (8. – 12.клас);

6. Направен е анализ и обобщение на резултатите от реализираното проектно ориентирано обучение чрез проведено изследване на комуникативни умения и нагласи за участие в проектни дейности в началото и в края на проекта;
7. Изведени са някои специфични условия при прилагане на проектно ориентирано обучение за усъвършенстване на комуникативната и други, свързани с нея компетентности (гражданска, дигитална) в обучението по български език в гимназиалните етапи.

С помощта на извършеното изследване се установява функционалността на създадения модел на проектно ориентирано обучение за развиване на комуникативната компетентност и други компетентности в рамките на обучението по български език. Предложеният методически модел може да послужи на учителите за реализиране на междупредметни връзки и усъвършенстване на ключовите компетентности. Автентичните условия и общуване, които са основен белег на проектно ориентираното обучение, служат за придобиване на личен опит и компетентност от учениците и подпомагат тяхната социализация и мотивация за учене и самостоятелно решаване на проблеми. Създава се възможност и за обогатяване на опита на учителите, особено в областта на хуманитарното образование, доколкото методът осигурява възможност за прилагане на знанията и уменията на учениците в реални условия – липсващия в момента сегмент в системата на хуманитарното обучение.

ПРИНОСИ

- *Дефинирано е понятието за проектно ориентирано обучение, като са анализирани и реферирани достатъчно на брой източници. Анализът показва неяснота при употребата на понятието, при което синонимно се смесват проектно ориентираното и проектно базираното обучение. В дисертацията са изведени и разграничени собствени модели и отделните характеристики на проектно ориентираното и проектно базираното обучение. Направената съпоставка показва, че и двата метода предполагат развиване на комуникативната компетентност, като проектно ориентираното обучение задава повече речеви ситуации в повече сфери на общуване поради автентичното общуване в реални социални условия. С оглед на това разбиране проектно ориентираното обучение създава условия за развиване на всички компоненти на комуникативната компетентност.*
- *Конструиран е методически модел на проектно ориентирано обучение, предназначен за първия и втория гимназиален етап. Описани са фазите на проекта и са изведени някои основни принципи на педагогическото взаимодействие при работата върху проекта. Характерно е, че този тип проекти предполагат дейности извън рамките на училището и автентично общуване, напр. взаимодействие с институции, фирми, организации и хора извън институцията. По този начин за развиването на комуникативната компетентност се използва реалното социално взаимодействие и общуване и могат ефективно и резултатно да се развиват редица умения и компетентности, заложи в учебните програми по български език.*
- *Изведени са елементите на комуникативната компетентност и е направена съпоставка с концепцията за грамотността. Използван е диалектическият метод, за да се разграничат двете системи и да се обобщат подходът, чрез който те функционират в синтез. Прието е, че елементите в системата на грамотността (базисна, функционална, мултифункционална) са разположени йерархично и се овладяват поетапно в образованието, а видовете ключови компетентности (езикова, социолингвистична, дискурсна, стратегийна) се разполагат хоризонтално, съдържателно си взаимодействат и се овладяват едновременно, като всеки учебен предмет се фокусира върху развитието на определена компетентност. И в двата теоретични модела (за грамотност и за компетентност) семантичните параметри на термините варират и това затруднява еднозначната им интерпретация, затова нерядко се наблюдава синонимна употреба.*

- *Реализиран е обучаващ експеримент по метода на проектно ориентираното обучение, резултатите от което показват положителното влияние върху развиването на комуникативната компетентност на учениците. Наблюдава се и положителен ефект върху мотивацията за учене и участие в проектна дейност.*
- *Конструиран е модел за изграждане на междупредметни връзки с професионалното обучение. Конкретно се обвързва обучението по български език и обучението по моден дизайн, като се прилага методът на проектно ориентирано обучение. В изложението понятието за мода се интерпретира от семиотична гледна точка, прилагат се понятията от семиотичната система (знак – обект – интерпретант), като за нуждите на обучението се анализира и използва връзката на тази система с езика. От една страна, дрехата е елемент на комуникацията – семиотичен знак, а от друга, на семантичното равнище, дрехата се изразява в езика. Описанието на дрехата (напр. идеята на дизайнера при представянето на дреха) чрез езика е една от задачите пред професионалните дизайнери, другата е разбирането на семиотичната природа и комуникативната функция на облеклото. Като невербален знак облеклото е носител на информация за носещия го и може да бъде превърнато в контролирано от него послание, част от стратегия за постигане на комуникативна цел. По този начин обучението по моден дизайн може да допринесе за развиването на комуникативната компетентност и по-конкретно на стратегийната компетентност като най-слабо застъпен компонент в обучението по български език.*

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Проектно ориентираното обучение като метод за развиване на комуникативната компетентност на учениците от гимназиалните образователни етапи. *Български език и литература*, брой: 5, 2020, 459 – 470. ISSN (print): 0323-9519, ISSN (online): 1314-8516 <https://bel.azbuki.bg/bulgarian/sadarzhanie-na-sp-balgarski-ezik-i-literatura-2020-g/sp-balgarski-ezik-i-literatura-knizhka-5-2020-godina-lxii/>
2. Развиване на гражданската компетентност чрез проектно ориентирано обучение в гимназиален етап (8. – 12. клас). *Дигитална гражданска компетентност и медийни стереотипи* (редактори: Д. Василева, И. Панов). Монтана: Полимона, 2021, 59 – 68. ISSN (online): 978-619-7190-79-3, ISBN:978-619-7190-786.
<https://zenodo.org/record/5831592#.YePkqP5BxPY>
3. Проектно ориентираното и проектно базираното обучение – характеристики, съпоставка и приложение в обучението по български език (8. – 12. клас). *Български език и литература*, том: 64, брой: 5, 2022, 100 – 110. ISSN (print): 0323-9519, ISSN (online): 13148516, doi:<https://doi.org/10.53656/bel2022-5-10-ACHprbol>, Ref, Web of Science
https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2022/11/Bel_05S_22_Stoyka-Chakurova.pdf
4. Конструктивизмът като образователна философия, *Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността*, редактор/и: Татяна Ангелова, издателство: Аз-буки, 2022, с. 32-41, ISSN (online):e-ISBN 978-619-7667-39-4
<https://azbuki.bg/nachalo/test/ezikovoto-i-literaturno-obuchenie-v-perspektivite-na-grazhdanstvenostta/>
5. Концепцията за компетентност и концепцията за грамотност като елементи от учебното съдържание в учебната документация на български език в гимназиалния образователен етап, *Български език и литература*, том: 64, брой: 3, 2022, с. 268-282, ISSN (print):0323-9519, ISSN (online):1314-8516, doi:10.53656/bel2022-3-4-SCH
<https://azbuki.bg/uncategorized/konczepcziyata-za-kompetentnost-i-konczepcziyata-za-gramotnost-kato-elementi-ot-uchebnoto-sadarzhanie-v-uchebната-dokumentacziya-po-balgarski-ezik-v-gimnazialniya-obrazovaten-etaп/>